

ADEMÁS DE LA PALABRA. APROXIMACIONES INTERDISCIPLINARES A LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Víctor Manuel Sanchis Amat, Laura Palomo Alepuz
y Ana Andúgar Soto (coords.)



**BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES**
www.cervantesvirtual.com

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
Alicante, 2019

SANCHIS AMAT, Víctor Manuel; PALOMO ALEPUZ, Laura y ANDÚGAR SOTO, Ana
(coordinadores)

Además de la palabra. Aproximaciones interdisciplinares a los estudios literarios

Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. 2019. 246 pp.

ISBN: 9978-84-17422-63-9

Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2019.
Este libro está sujeto a una licencia de «Atribución-NoComercial 4.0
Internacional (CC BY-NC 4.0)» de Creative Commons.



© 2019, Víctor Manuel Sanchis Amat, Laura Palomo Alepuz y Ana Andúgar Soto (coordinadores)
Algunos derechos reservados
ISBN: 9978-84-17422-63-9

Portada: Fotografía realizada por Alejandro Palomo Alepuz.

ÍNDICE

| | Págs. |
|--|-------|
| Introducción | 5 |
| Mujeres en el mundo medieval de Arthur Conan Doyle | 7 |
| Antonio José Miralles Pérez | |
| Falsificaciones literarias al final del Mundo Antiguo: el caso de la <i>Historia Augusta</i> | 22 |
| Miguel Pablo Sancho | |
| Los bienes de la lectura. La didáctica de la memoria (un «vagar literario» por las Edades de Oro y Plata) | 34 |
| Francisco Javier Marín Marín | |
| El diálogo pictórico-literario entre <i>The Blessed Damozel</i> (1847) de Dante Gabriel Rossetti y las representaciones visuales de Edward Cole Burne-Jones (1861) y John Byam Liston Shaw (1895) | 48 |
| José María Mesa Villar | |
| El vacío, entre el arte y la literatura | 62 |
| Enrique Mena García | |
| Hacia una poética fotográfica del retrato (I). El problema de la identidad escindida | 75 |
| Rosa Arenas | |
| Hacia una poética fotográfica del retrato (II). La propuesta artística | 96 |
| Rosa Arenas | |
| Cuando los clásicos cruzan la pantalla: la pervivencia de Cervantes en <i>El ministerio del tiempo</i> | 113 |
| Carmen María López López | |
| Fronteras de lo visible y de lo literario | 127 |
| Antonio Candeloro | |
| Las protagonistas en la literatura femenina inglesa y norteamericana adaptada al cine | 141 |
| Beatriz Guillén Velasco | |
| Revisiones <i>transmedia</i> de un centenario: estampas cervantinas en el aula de lengua y literatura | 146 |
| José Rovira-Collado | |
| Relaciones intertextuales en la educación literaria. <i>El despertar de Cervantes</i>: donde se reescriben los clásicos | 161 |
| Ana María Draghia | |
| El papel de la familia en los hábitos lectores de los hijos | 172 |
| María Ángeles Cano Muñoz | |
| La figura del docente desde la perspectiva de diferentes obras literarias | 183 |
| David Jiménez Hernández | |
| ¿Por qué el príncipe se fijó en Cenicienta?: Subversiones del personaje femenino en los tiempos del <i>boom</i> de la literatura infantil y juvenil | 190 |
| Víctor Manuel Sanchis Amat | |
| La desfamiliarización y la paradoja del suspense en la cognición del texto literario. Derivaciones y posibilidades didácticas | 199 |
| Benito Elías García Valero | |

| | |
|--|------------|
| Biblioterapia, una disciplina emergente para el fomento de la lectura en el grado de Educación Infantil | 208 |
| Laura Palomo Alepuz | |
| Ana Andúgar Soto | |
| Historia de libros en la historia literaria: la editorial Biblioteca Renacimiento | 223 |
| Dolores Thion Soriano-Mollá | |
| Una propuesta inicial de canon para analizar la literatura desde el cómic | 235 |
| Eduard Baile López | |

La desfamiliarización y la paradoja del suspense en la cognición del texto literario. Derivaciones y posibilidades didácticas

Benito Elías García Valero
(Universidad de Alicante)

1. Introducción

El presente trabajo propone un encuentro entre literatura y ciencia como una parada más de las realizadas en las dos últimas décadas en el largo viaje hacia los destinos prometidos por los estudios cognitivos, concretados, en esta ocasión, en la atención hacia la cognición literaria. Dentro de los numerosos temas de interés para los estudios literarios con perspectiva cognitiva nos centraremos en los curiosos fenómenos de la «paradoja del suspense» y de las «respuestas participativas». Dado el marco en el que se presentó este trabajo, las *I Jornadas Interdisciplinares de Aproximación a la Literatura*, muy afín a las áreas de las ciencias de la educación, haremos en ocasiones algunos desarrollos sobre el interés didáctico que reviste este cruce entre ciencia y literatura con el propósito de intentar trasladar al alumnado parte de las potencialidades y beneficios de profundizar en la cognición literaria. Los ejercicios aquí esbozados pueden tener como destinatario el alumnado de secundaria o cualquier otro tipo de alumnado más especializado, como el universitario, que se esté dedicando a entender los procesos que activan los textos literarios, así como su misma naturaleza.

2. Necesidad y utilidad de los estudios cognitivos

La prometedora perspectiva de los estudios cognitivos otorga un importante espacio a los estudios literarios tras descubrir las llamativas peculiaridades que operan en algunos de los procesos llevados a cabo por la mente del lector durante el proceso de lectura. De todos ellos, nos centraremos aquí en los que suceden durante la decodificación del texto y la reconstrucción en el imaginario de su mundo ficticio. Se han observado que la forma de entender una novela y la de entender la misma realidad presentan una serie de paralelismos en virtud de los cuales la literatura se postula como un excepcional campo de pruebas para los que estudian la cognición y los entresijos del cerebro humano a la hora de comprender/construir la realidad. La brecha fue abierta por Mark Turner con *The Literary Mind* (1996), y desde entonces las semejanzas entre comprender la realidad y las historias ficticias han compuesto un campo que ha permitido abonar de nuevo las relaciones entre literatura y ciencia, entendiendo aquí, por común pero inapropiada reducción, las ciencias formales y las naturales.

Este encuentro ofrece ciertamente enriquecedoras posibilidades no solo para el investigador de la ciencia cognitiva y/o de la literatura, sino también para el docente que busca ofrecer al alumnado un enfoque interdisciplinar que conjugue las diferentes ciencias, perspectivas e instrumentos que el ser humano ha ideado para procesar la realidad. En primer lugar, el enfoque cognitivo permite innovar en la presentación de los contenidos sobre literatura al ampliar la perspectiva más allá de lo histórico, lo social y lo estético, pilares fundamentales en las metodologías tradicionales del estudio de lo

literario. Al relacionar los procesos de lectura con bases de los estudios cognitivos e, incluso, con una aproximación a la neurociencia, lo literario adquiere una faceta que podría activar el interés de un mayor número de estudiantes, alcanzando incluso a aquellos menos atraídos por las humanidades o más afines a las ciencias.

En segundo lugar, el docente cuenta hoy con herramientas suficientes como para presentar la literatura como una actividad cognitivamente enriquecedora que causa estímulos diferentes a otras experiencias estéticas y a las áreas del pensamiento implicadas en otros ámbitos de las humanidades y de las ciencias naturales. Es importante destacar aquí la diferencialidad de la literatura frente a otras formas de consumo de ficción; no hay duda de que los formatos audiovisuales, como el cine, las series o los videojuegos pueden llegar a constituir obras ficticias de gran interés cognitivo, monumentos de una época o ideología determinada y cosmovisiones que suponen todo un estímulo al espectador, que diversifica su conocimiento sobre la realidad gracias a la recepción de estos productos audiovisuales. Pero no olvidemos que el esfuerzo cognitivo que exige la literatura es mayor y, además, cualitativamente diferente de lo audiovisual, ya que el lector ha de cumplir dos tareas al mismo tiempo, que son decodificar el texto y reconstruir en su espacio mental el mundo ficticio, mientras que al espectador se le ofrecen más indicaciones (imágenes, música, efectos especiales...) en el desarrollo de estos procesos. En lo audiovisual, es el material visual el que ayuda en gran medida a facilitar la digestión de los contenidos ficticios que componen la *res* o materia narrable de la obra.

De ello se desprende el tercer punto de atención que queríamos destacar en esta defensa de la inclusión del cruce entre literatura y ciencia, ya que pone de relieve la importancia de la lectura como modo de activar y fortalecer operaciones cognitivas que no son totalmente cubiertas por la recepción de las obras de ficción de carácter audiovisual, cuyo consumo es mayoritario hoy en la sociedad. A este respecto, en un artículo publicado en 2016, Juan José Millás se refiere a la conveniencia de la literatura y del nivel mítico de las historias mediante la expresión «aparato imaginario», que se vería fortalecido en cada ejercicio de lectura de una ficción. Por tanto, y pese a la clara desventaja de la literatura con respecto a las series o el cine, es crucial seguir defendiendo la necesidad de fomentar la lectura como medio de enriquecer no solo nuestro conocimiento sobre el mundo, sino de mejorar los mecanismos cognitivos implicados en la construcción subjetiva e individualizada de lo real. Del grado de exigencia del esfuerzo cognitivo durante la lectura se deriva una de sus mejores utilidades, que además de ser puerta de acceso a la historia, la sociedad o la experiencia estética, la literatura ofrece y se desmarca, así, de la asombrosamente aún sostenida opinión de su aparente «inutilidad» como disciplina.

3. Un autoengaño a la conciencia: la paradoja del suspense

Dilucidadas ahora las conveniencias de adoptar el enfoque cognitivo en el estudio de la literatura, y realizada la anterior apología de la actividad literaria, podemos pasar ahora a explicar la paradoja del suspense y apuntar su interés para la enseñanza de la literatura. La paradoja del suspense, bien descrita por Richard J. Gerrig (2012), y que él prefiere llamar «suspense anómalo», hace referencia al extraño fenómeno sentido durante la vivencia de un episodio de suspense incluido en un texto ficticio. Es normal que la primera lectura, hecha sin conocer el final de la obra o el desenlace de sus distintos episodios, provoque suspense en el lector que va avanzando por un texto que provoca este tipo de intriga. Lo extraño del fenómeno es que volveremos a sentir suspense, e incluso angustia y emociones de inquietud, cuando releamos esos episodios que nos generaron

suspense a pesar de que ya conozcamos el desenlace de la situación (Gerrig, 37). Un héroe está colgando, a duras penas, del saliente de un acantilado, agarrándose por todos los medios para sobrevivir y no caer. El héroe no caerá finalmente al acantilado, pero, a pesar de ello, un supuesto lector que hubiera leído este episodio con anterioridad volvería a sufrir con la penosa situación del héroe. Este sería un ejemplo del fenómeno que acabamos de describir.

Resulta también interesante observar el suspense en casos en los que el lector accede a una información que contradice la veracidad sobre un hecho históricamente incuestionable (Gerrig, 39). Se han realizado experimentos de naturaleza empírica para comprobar que, tras leer una información sobre un hecho histórico muy conocido que es no obstante relatada con técnicas que generan suspense, el lector tarda más en responder a la pregunta que le pide contestar si lo leído anteriormente es cierto con un «sí» o un «no». Por ejemplo, se compone un texto histórico en el que se explican las circunstancias previas a la llegada a la presidencia de los Estados Unidos de George Washington, y en el proceso de relatarlas, se hace énfasis en las dificultades que el político tuvo para poder llegar al poder. Tras leer estas condiciones de suspense, el lector tardaría más en responder a la pregunta «¿Fue George Washington presidente de los Estados Unidos?» que aquel al que se le ha hecho leer un texto desprovisto de suspense. También se puede observar esta paradoja en un experimento que plantea unos textos con un título que cuenta el desenlace de una anécdota que viene relatada a continuación mediante técnicas de suspense. Un texto de este tipo, nos cuenta Gerrig (38-39), vendría encabezado con afirmaciones como «John Belushi murió de una sobredosis de droga», y seguido de unas cuantas frases que describieran las circunstancias en las que fue encontrado su cadáver, en una habitación de hotel, con signos físicos de haber estado implicado en una virulenta pelea.

De estos fenómenos se concluye que, por algún motivo que desconocemos, la conciencia es incapaz de acceder a los conocimientos que tiene almacenados en la memoria en las situaciones de suspense, y esto puede llevarle a dudar momentáneamente sobre la veracidad de un hecho históricamente reconocido, e incluso a emocionarse de nuevo con los avatares de un personaje, a pesar de conocer el desenlace de sus anécdotas por haber leído el libro con anterioridad. De la práctica del suspense puede derivarse una utilidad didáctica que enseñe al alumnado la potencialidad del lenguaje ficticio y su juego con la historia. Plantear en clase el ejercicio de escribir acerca de las condiciones previas de un acontecimiento histórico conocido por todos (el descubrimiento de América en 1492, el ascenso de Hitler al poder en 1933, la victoria de Trump en 2016) o incluso acontecimientos de la historia cultural contemporánea (pongamos como ejemplo el famoso asesinato de John Lennon) pueden servir para trabajar la línea entre historia y ficción. El alumno se hallaría frente a un título que incluye un acontecimiento histórico conocido por todos y se le pide que redacte un texto cuyo desenlace apunte a ese suceso, pero dando rodeos que estimulen el suspense. Para ello, deberá plantear una estrategia narrativa nueva, en el caso de que aún no haya practicado la escritura de textos cercanos a los géneros de la novela negra, lo fantástico o el misterio, en general. El hecho de contar con un título preestablecido cuya veracidad histórica es inapelable («John Lennon murió asesinado por Mark David Chapman, fanático seguidor del músico») y de estar constreñido por la exigencia de plantear un texto cuyo camino al desenlace sea tortuoso, inesperado e intrigante, habría de despertar el potencial imaginativo del alumno, que se verá en la ocasión de jugar con la historia a través de la literatura.

Otro de los beneficios que se pueden obtener a través de este ejercicio tiene que ver con la experiencia de los contrafactuales. Podemos definir un «contrafactual» como una

acción imaginada que aún no ha tenido lugar en la realidad (Holland, 82) pero que nos ayuda a planificarla y a incidir sobre ella. Cuando leemos, no nos imaginamos a nosotros mismos realizando las acciones que son narradas en la historia, sino que ésta nos ofrece un flujo de contrafactuales que sustituyen a las acciones que deberíamos pensar por nosotros mismos (Holland, 83-84) si estuviéramos en la situación ficticia. El alumno que conoce bien (porque se ha informado sobre ello) la historia del asesinato de John Lennon e imagina unas circunstancias para la misma juega con la posibilidad, permitida por su sistema cognitivo, de generar contrafactuales, y experimenta al mismo tiempo que la literatura de ficción es en realidad un continuo de hechos que «podrían haber sido», como recuerda el fundamental pensamiento de Aristóteles en su *Poética* cuando define la poesía (o, simplifiquemos nosotros, la ficción) frente a la historia. La experiencia con las fronteras entre ambas puede enseñar al estudiante acerca de la fascinante relación entre dos tipos de discurso de distinta naturaleza (ficticio uno, histórico el otro), e incluso invitarle a reflexionar sobre las condiciones de verdad de los mismos discursos históricos. Podríamos emparentar estas consideraciones con una mención a la existencia y valor de la historia contrafactual, aquella que se alimenta de la ficción para plantear acontecimientos históricos diferentes a los que efectivamente sucedieron y especular sobre el devenir histórico. Otra de las fronteras que pueden ser en este ejercicio visitadas tiene que ver con la naturaleza discursiva de ambas disciplinas; tanto la literatura, en su vertiente narrativa, como la historia, comparten una forma de estructurar el discurso, tal y como describió W. B. Gallie en *Philosophy and the Historical Understanding*, descomponible en tres macrocomponentes identificables como introducción, nudo y desenlace que permiten al lector recomponer los hechos narrados ya sea en un texto ficticio o en uno histórico.

Como consecuencia de la práctica de estas distintas facetas del texto literario emparejado con la historia se activan unos mecanismos cognitivos que ayudan al alumno a fortalecer su «aparato imaginario» y a diseñar, indirectamente, prospecciones de la misma realidad, que ya sabemos que puede entenderse de manera literaria y en forma de historia, pues así es como trabaja el cerebro al percibir los estímulos provenientes de la realidad de manera simultánea y ordenarlos después en forma de flujo capaz de mantener una coherencia cronológica.

4. Las respuestas participativas: entrando en la ficción

Los mecanismos cerebrales que activan la cognición dan lugar a otro apasionante fenómeno que conocemos como «respuestas participativas» (*participatory responses* en inglés) y que supone también, de algún modo, un engaño a la conciencia, que por unos instantes deja de tratar el texto literario como una ficción y se lanza a intervenir, por supuesto ineficientemente, en lo que está sucediendo en la historia narrada. Gerrig utiliza un texto de *The Abstinence Teacher*, de Tom Perrota, que nosotros traducimos a continuación para ofrecer una explicación de lo que suponen las respuestas participativas. El fragmento de la novela de Perrota se centra en Maggie, hija de Frank y de Ruth, protagonista de la historia, y narra un episodio de un partido de fútbol de la siguiente manera:

Maggie tomó el control del balón cerca del medio campo, sin nada entre ella y la portería excepto el césped. A Ruth le parecía uno de esos escenarios de un sueño por cumplir: una jugadora bien situada al frente, todos los demás abalanzándose tras ella, incapaces de pillarla. Cuando se hizo evidente que nadie vendría en su ayuda, la

portera de las Comets empezó a alejarse de su red con la esperanza de forzar un mal disparo. Maggie seguía a la carga hacia delante como si la portera ni siquiera estuviese ahí, y a Ruth le pareció que por un segundo asistirían inevitablemente a otro encontronazo.

—¡Chuta! —gritaba Frank—. ¡Métela dentro! (Perrotta 65; traducción propia)

Las respuestas participativas serían los contenidos mentales que cifran las preferencias de los lectores (Gerrig 42). Podrían tomar la forma de expresiones que ejecuta mentalmente el lector como «¡Dispara!», «¡Métela!» o «¡Falla!», y en ellas se refleja el grado de simpatía que éste tiene con respecto a los personajes de la ficción. Las respuestas participativas actúan también (Gerrig 42) en los momentos de suspense, en los que el lector tratará de ejecutar patrones de causa-efecto para ofrecer mentalmente consejos al protagonista de la historia, y son respuestas participativas igualmente los intentos del lector de deshacer un fragmento de la historia que acaba de leer cuando el desarrollo de los acontecimientos no ha sido de su agrado.

Existen formas empíricas de registrar la incidencia de estas respuestas participativas. Como forma de comprobarlo, podemos acudir al tiempo que tarda el lector en asimilar la información ofrecida por la lectura. Sabemos, tras los experimentos de Rapp y Gerrig (2002), que los lectores tardan más tiempo en leer aquellos pasajes que narran resoluciones de anécdotas que ellos habían imaginado de forma diferente, o incluso contraria; en otras palabras, un lector emplea más tiempo en leer aquella información que le resulta difícil de asimilar, o que contradice el resultado de las anécdotas tal y como él esperaba o deseaba. En su experimento, Rapp y Gerrig inventaron, entre otros textos, un pequeño relato en el que Billy, un niño aficionado al béisbol, espera en la puerta del estadio a que salga McGwire, un famoso jugador del que quiere conseguir un autógrafo. Ofrecían a los sujetos que participaban en el estudio unos textos que debían leer para después contestar algunas preguntas. En un primer experimento, manipularon los lapsos de tiempo para conocer las expectativas de los lectores. La mitad de los participantes leían al final de su historia que, después de salir del estadio y de saludar, McGwire se sube a su limusina un minuto después de dejarse ver y se marcha, mientras que la otra mitad leía que tarda una hora en hacer la misma acción. Después se preguntaba a los lectores si creían que Billy había conseguido el autógrafo, y observaron que aquellos que habían leído que McGwire se marchó en una hora habían respondido que sí lo consiguió en una proporción mucho mayor que el otro grupo de lectores, tal y como era de esperar. En otro experimento ofrecían al final del texto el desenlace (la obtención o no del autógrafo), y aquellos cuyo texto decía que Billy había conseguido el autógrafo a pesar de que McGwire se había marchado en un minuto al salir del estadio tardaban más en leer el fragmento (140 milisegundos, nos dicen los autores) que quienes leían que había tardado una hora, confirmando así que empleamos más tiempo en leer aquella información que nos resulta difícil de asimilar o que choca con nuestras expectativas.

Rapp y Gerrig dieron un paso más allá en otro experimento que utilizaba la misma historia, aunque en esta ocasión intentaron manipular las preferencias de los lectores. En una versión, Billy quería conseguir el autógrafo para venderlo y utilizarlo con fines deshonestos, mientras que en otra, Billy estaba enfermo de cáncer terminal. A distintos grupos de lectores se les ofrecieron estos textos y se añadía la información sobre el tiempo que tardaba McGwire en subirse a su limusina: en unas historias era de una hora, en otras, de un minuto. Curiosamente, a pesar de contar con una introducción a la vida e intenciones de Billy que sin duda motivaría las preferencias de los lectores por lo que sucedería a continuación, los investigadores observaron que el lapso de tiempo

especificado en el texto pesaba más sobre sus expectativas acerca de si el protagonista conseguiría o no el autógrafo. Aquellos que empatizaban con Billy pero leían que en solo un minuto el jugador se había marchado contestaban en mayor proporción que creían que Billy no conseguiría el autógrafo, si bien este porcentaje era menor que aquellos que habían leído la misma historia sin conocer la enfermedad de Billy.

Estos experimentos han permitido demostrar empíricamente el grado de implicación que puede causar la ficción. En general, inciden en la línea teórica que defiende que el significado no se halla en los textos, sino que nace de un proceso hermenéutico activado en el espacio mental del lector y afectado por sus preferencias y experiencias previas. La ficción estimula la creación de expectativas y deseos por parte de los lectores, que pueden experimentar satisfacción, alivio o incluso decepción en función del cumplimiento de sus expectativas. Una de las preguntas de investigación que han suscitado este tipo de hallazgos, junto al hecho siempre observado de la experimentación de emociones durante la lectura, ha suscitado la aparición de la hipótesis de las «emociones semánticas», que serían aquellas experimentadas durante la recepción de textos ficcionales (Pelletier). Los investigadores en estudios cognitivos se preguntan ahora si es posible distinguir cualitativamente estas emociones de aquellas provocadas por eventos reales, así como las diferencias neurológicas entre ambas. Según Pelletier, a día de hoy parecen decantarse por la idea de que sí existe esta distinción aunque se trata apenas de una diferenciación sutil. En cualquier caso, se confirma el potencial de la ficción para incluir modelos de realidad capaces de activar dinámicamente el sistema cognitivo de los lectores, y por ello se convierte en una herramienta privilegiada a la hora de introducir al alumnado en problemáticas no solo estéticas, sino también de la vida real. Es necesario extender la voz de esta inigualable valía de lo literario frente a quienes hoy intentan tecnocratizar la enseñanza y relegar el ámbito artístico al cajón de lo accesorio. Las ficciones, y muy especialmente las literarias, tienen la capacidad de estimular el sistema cognitivo de una manera prácticamente única, equivalente en muchas ocasiones a lo real, de manera que las experiencias vividas durante la lectura no son evasiones estériles, sino que revierten sobre la capacidad cognitiva del lector para percibir la realidad, formular ideas, resolver problemáticas y acceder a una rica gama de emociones. La existencia y relación de cuentos al calor de las hogueras desde tiempos primordiales dan buena cuenta de ello. Todas las culturas poseen su acervo de ficciones que permiten al infante prepararse para los desafíos de la vida individual y en comunidad.

El valor didáctico que se desprende de estas consideraciones es evidente, y puede servirnos como base emular los experimentos de Rapp y Gerrig. Proponemos aquí como actividad de práctica de la competencia lectora (y de todas las competencias cognitivas que van emparejadas a ella) trabajar con una serie de relatos que posean una misma estructura argumental y, al mismo tiempo, variaciones con respecto a esa estructura argumental como medio de explorar las respuestas participativas y las preguntas de reflexión que podrían derivarse de estas. Una historia que podría servir como ejemplo contaría la experiencia de Laura, una joven que quiere ser actriz. El texto base relataría las emociones de Laura en la sala de espera de un importante *casting* llevado a cabo por una productora famosa en su ciudad para realizar la continuación de una película de cierto renombre. En una versión de la historia, con el objetivo de provocar una empatía en el lector hacia la causa de Laura, se podrían narrar todas las horas de preparación y sacrificios personales que, con humildad y devoción al mejor cine, ha realizado la protagonista durante los tres últimos meses con la intención de estar bien preparada. En otra versión puede contarse que Laura consiguió entrar en el *casting* gracias a engaños y falsas promesas a uno de los responsables de la productora, a quien encontró en un bar frecuentado por famosos y al que ella acude con la intención de codearse con los grandes

de la esfera cinematográfica y poder conseguir un papel a través de cualquier medio. Para provocar la creación de expectativas por parte de los alumnos, puede contarse al final de la historia que el *casting* ha durado cuarenta minutos, en unos casos, y cinco minutos, en otros. Hasta aquí, tendríamos cuatro versiones, entonces, de la historia:

- a. Laura se ha esforzado por conseguir el papel y tarda cuarenta minutos en realizar el *casting*.
- b. Laura se ha esforzado por conseguir el papel y tarda cinco minutos en realizar el *casting*.
- c. Laura ha seducido a uno de los productores y tarda cuarenta minutos en realizar el *casting*.
- d. Laura ha seducido a uno de los productores y tarda cinco minutos en realizar el *casting*.

No nos interesa, en este ejercicio, medir el tiempo que tarden en responder los alumnos a la pregunta sobre si consiguió Laura el papel de la producción o no, puesto que ya sabemos que un desenlace contrario a las expectativas del lector tarda más en ser leído en cualquier caso. Nos interesa, por el contrario, estimular la imaginación del lector, medir sus respuestas participativas, su grado de empatía con Laura y saber qué motiva esas empatías. Otra variante del ejercicio podría incluir un tratamiento de la historia menos maniqueo, en el que Laura muestre ambigüedades y resulte más difícil para el lector decantarse por una u otra opción a la hora de generar sus expectativas, que en gran medida equivalen a sus deseos. La realización de esta actividad debería, en último término, ir acompañada de una batería de preguntas en las que se tratara de obtener de los alumnos la justificación de sus preferencias: ¿en qué modelos de moral se basan para realizar sus preferencias? ¿Les parecen casos realistas o aplicables a su realidad mundana? Y, las que más nos interesan: ¿Qué relación hay entre la realidad y la ficción, después de leer estas historias? ¿Por qué creen que, siendo personajes ficticios, han podido generar unas emociones de simpatía o antipatía hacia ellos? ¿Qué nos dice todo esto de la naturaleza del texto literario, y de la utilidad de la ficción? ¿Podríamos hablar del valor de ejemplaridad que puede adquirir todo texto literario? Sin duda, nos hallamos ante una buena manera de reflexionar sobre uno de los descriptores de lo literario: su condición de textos ficticios. En este punto, resultaría interesante confluir también con las reflexiones suscitadas por la relación entre la historia y la literatura en el punto anterior.

5. Conclusión: el valor cognitivo, el valor literario

Tras hacer este breve recorrido por algunas de las últimas propuestas teóricas de los estudios cognitivos se hace evidente que, de cara al planteamiento de acciones didácticas que pongan en valor lo literario en una sociedad que progresivamente lo va arrinconando, el fomento de herramientas de comprensión y participación activadas durante el proceso de lectura es otra manera de fomentar el entendimiento mismo de la realidad, ahora que sabemos que *la mente es literaria* y que estos procesos corren en paralelo y activan áreas semejantes, sino idénticas, del mapa cerebral.

Se hace patente la necesidad de continuar incidiendo en la promoción de la lectura en tanto que sabemos que la literatura activa nodos de cognición más complejos y amplios que otras formas de ficción mayoritariamente audiovisuales que, en la actualidad, están reemplazando a lo literario. Ciertamente, otras formas de ficción, como el cine o las series de televisión, proveen al receptor de modelos de realidad tan válidos como los que ofrece

la literatura, aunque requieren una menor exigencia cognitiva que ésta: el lector ha de activar procesos de decodificación pero, además, debe reconstruir la ficción plegada en el libro en un espacio imaginativo que, en el caso de los medios audiovisuales, viene cubierto por su formato. Por este motivo resulta la literatura un entrenamiento esencial e insustituible para cualquier tipo de alumnado. En consecuencia, lo literario puede ser entendido no solo como un monumento estético, ideológico o sociohistórico, como tradicionalmente se ha hecho, sino también como un pilar fundamental en la cognición humana.

En un plano más concreto, hemos introducido la paradoja del suspense y las respuestas participativas como medios para practicar las facetas cognitivas activadas por los textos literarios. La paradoja del suspense pone de relieve el complejo grado de imbricación entre los componentes que activa la cognición del texto literario. La literatura, mediante las técnicas de suspense, es capaz de hacernos dudar incluso acerca de la veracidad de hechos históricos y de eventos que acontecieron en la realidad auténtica que todos experimentamos, y con ello se insinúa, podríamos añadir, la capacidad de transformarla que alberga. En este punto, los contrafactuales literarios pueden ser un interesante ámbito de exploración, de proyección y de formulación de hipótesis que potencia las posibilidades de imaginar realidades alternativas en el alumnado al que vaya dirigido y ejercicios que los incluyan. Pero, además de todo ello, permite explorar también las distancias y diferencias entre los discursos históricos y los literarios, una distinción de índole teórico y discursivo que sirve de paso para reforzar el conocimiento de conceptos básicos en cualquier teoría de la literatura y, por extensión, en cualquier reflexión sobre la literatura.

Por otro lado, las respuestas participativas explican parcialmente cómo los lectores, a pesar de hallarse frente a un texto ficcional, llegan a experimentar emociones y cómo crean el significado de los textos afectados por sus expectativas y deseos. Conocer la existencia y funcionamiento de las respuestas participativas nos ha permitido realizar una propuesta didáctica que incide en la capacidad de imaginar situaciones y plasmarlas por escrito, y en el proceso se pretende reflexionar sobre el surgimiento de las propias preferencias y expectativas del alumno con el fin de entender la relación que estas mantienen con su forma de entender la realidad.

Tanto la paradoja del suspense como el fenómeno de las respuestas participativas pueden servir al docente para plantear actividades dirigidas a fomentar el placer del alumno en jugar con los productos literarios a partir del suspense y de las emociones que puede despertar lo ficcional. Como intención final de todo ello, continuamos explorando el valor de lo literario dentro de los modos de conocimiento del sujeto y de lo real en sí.

Bibliografía citada

- Gallie, W. B. *Philosophy and the Historical Understanding*. Londres: Chatto, 1964.
- Gerrig, Richard J. «Why Literature Is Necessary, and Not Just Nice». Isabel Jaén y Julien Jacques Simon, *Cognitive Literary Studies. Current Themes and New Directions*. Austin: University of Texas, 2013: 35-52.
- Holland, Norman N. «Don Quixote and the Neuroscience of Metafiction». Isabel Jaén y Julien Jacques Simon, *Cognitive Literary Studies. Current Themes and New Directions*. Austin: University of Texas, 2013: 73-88.
- Millás, Juan José. «Leer novelas fortalece el Aparato Imaginario», *Revista V*, 22/08/2016. Disponible en

<https://elpais.com/cultura/2016/08/22/actualidad/1471886325_438016.html> [consult. 26/02/2018].

Pelletier, Jérôme. «Les émotions sont-elles sensibles au contraste entre le réel et l’imaginaire?». *Épistémocritique*, 11 (2012).

Perrotta, Tom. *The Abstinence Teacher*. Nueva York: St. Martin’s Press.

Rapp, David N. y Gerrig, Richard J. «Reader’s reality-driven and plot driven analyses in narrative comprehension». *Memory & Cognition*, 30 (2002): 779-788.

Turner, Mark. *The Literary Mind*. Oxford: Oxford University Press, 1996.